ROK • I • PAŹDZIERNIK • 1933/4 • R •

• NR • 2

PRACA w KLASACH ŁĄCZONYCH •

MIESIĘCZNIK

• ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWANIA I NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH • O KLASACH ŁĄCZONYCH

W. T. R.

• W • A • R • S • Z • A • W • A

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14: tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism .	zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Praca w Klasach Łączonych
rok·I·1933/4·Nr. 2
WARSZAWA

O KONSTRUKCJĘ PROGRAMU W SZKOŁACH NIŻSZYCH STOPNI ORGANIZACYJNYCH

A. UWAGI OGÓLNE.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że ogólne założenia nowych programów, decydujące o ich obliczu i strukturze wewnętrznej, muszą być jednakowe dla szkół wszystkich stopni organizacyjnych. Te wspólne dla wszystkich programów założenia są następujące:

a) przeniesienie punktu ciężkości z nauczania na wychowanie,
b) przystosowanie treści i formy nauczania do psychiki dziecka,
c) nastawienie całego oddziaływania na wychowanie obywatelskie,
d) skupienie materjału dokoła ośrodka: „Polska i jej kultura",
e) uwzględnienie środowiska ucznia w znaczeniu lokalnem i regjonalnem,
f) nachylenie życiowo-gospodarcze w wyborze materjału naukowego.

Wszystkie te założenia, na których oparta jest budowa programów dla szkół III-go stopnia, powinny być również uwzględnione w programach dla szkół o niższych stopniach organizacyjnych.

Jeżeli jednak uświadomimy sobie fakt, że szkoły niżej zorganizowane znajdują się i nadal znajdować się będą niemal wyłącznie w środowiskach wiejskich, to niektóre z założeń programowych w odniesieniu do tych szkół muszą być specjalnie potraktowane. Przedewszystkiem wiadomą jest rzeczą, że psychika dziecka wiejskiego różni się jakościowo od psychiki dziecka proletarjackiego i wielkomiejskiego. Poza tem inne jest środowisko naturalne i kulturalne, w którem dziecko wiejskie wzrasta i na tle którego kształtuje się jego osobowość.

Wreszcie, w związku z tem środowiskiem, inny charakter będzie

miało nachylenie życiowo-gospodarcze w programie nauczania. Te specyficzne właściwości winny być wzięte pod uwagę przy wyborze materjału pod względem jakościowym i muszą wystąpić w programach wszystkich przedmiotów w szkołach o niższych stopniach organizacji.
Tak przedstawia się w ogólnych zarysach jakościowa strona, która powinna być uwzględniona w programach dla szkół niższych stopni organizacyjnych. Gdy chodzi natomiast o zagadnienie wyboru materjału naukowego pod względem ilościowym, to różnice w programach dla tych szkół muszą być znacznie większe, a niekiedy nawet tak duże, iż dla niektórych szkół względnie klas muszą zachodzić nietylko w samej ilości materjału, który bardzo często będzie ulegał redukcji w porównaniu ze szkołami o najwyższym stopniu organizacyjnym, ale również w rozplanowaniu i sposobie traktowania jakościowo i ilościowo tego samego materjału.
Przedewszystkiem zagadnienie to najwyraźniej wystąpi w odniesieniu do trzeciego szczebla programowego w szkołach II i I-go stopnia. Jak wiemy z założeń ustrojowych, szczebel ten w całości będzie realizowany tylko w szkołach trzeciego stopnia, natomiast w szkołach II i I-go stopnia wystąpią zaledwie najważniejsze składniki tego szczebla programowego. Te elementy w szkołach II-go stopnia będą rozsiane na tle szczebla drugiego, zaś w szkole stopnia I-go na tle szczebla drugiego, traktowanego również fragmentarycznie, oraz na tle końcowego stadjum szczebla pierwszego. Rzecz jasna, że dla tych klas, gdzie tego rodzaju przenikanie się szczebli będzie występowało, powinny być opracowane odmienne programy.
Zagadnienie ilościowych zmian w programie dla szkól niższych stopni organizacyjnych wystąpi w następujących wypadkach:
a) jeżeli jakiś przedmiot w klasie o kursie dwu- lub trzyletnim nie będzie rozporządzał nawet łącznie z zajęciami cichemi taką liczbą godzin, jaką rozporządza w szkole wyższego stopnia organizacyjnego;
b) jeżeli pewna klasa pobiera naukę danego przedmiotu osobno, ale w mniejszej liczbie godzin, niż w szkole stopnia wyższego (czy to na skutek połączenia z inną klasą w komplet, czy też z powodu stosowania nauki podzielnej w jednej sali szkolnej).
W przytoczonych wypadkach powinny istnieć albo specjalne programy, przystosowane do mniejszego wymiaru godzin i odmiennych form organizacji pracy, albo też same programy co i dla szkól wyżej zorganizowanych, jednak z wyraźnemi instrukcjami, które partje materjału mogą być potraktowane mniej gruntownie, lub zupełnie pominięte, bez szkody dla istotnych wyników nauczania.
Pierwsza np. sytuacja będzie zachodziła w odniesieniu do programów dla klasy III i IV-ej szkół pierwszego stopnia, a druga — w programach dla klas I i II-ej szkół drugiego, a szczególnie I-go stopnia.
Program w szkołach niższych stopni, powinien posiadać specjalna

konstrukcję związaną nietyle z jakościową i ilościową stroną materjału, ile raczej z jego układem i sposobem traktowania. Chodzi tutaj mianowicie o programy dla klas o kursie więcej niż jednorocznym, oraz dla kompletów w tych przedmiotach, których połączone klasy uczą się wspólnie przy jednym nauczycielu. Nie trzeba dowodzić, jak wielkie znaczenie posiada ta sprawa dla skuteczności nauczania w szkołach niższych stopni ustrojowych. Jeżeli mamy do czynienia z klasami o kursie jednorocznym, to kwestja budowy programu jest bardzo prosta: całość materjału, zawartego w programie, podzielona jest na tyle skoordynowanych ze sobą części, ile klas obejmuje dana szkoła. Poszczególne fragmenty programu występują jeden po drugim w ustalonej i niezmiennej w zasadniczych rzeczach kolejności. Tego rodzaju układ materjału naukowego można nazwać *prostolinijnym*, a graficznie możnaby przedstawić w sposób następujący:

[A] → [B] → [C] → [D] → [E] → [F] → [G]

Sprawa układu materjału naukowego komplikuje się, jeżeli klasa ma kurs nauki więcej niż jednoroczny, albo gdy dwie klasy, tworzące komplet, uczą się pewnych przedmiotów wspólnie. Wynika to stąd, że taka klasa względnie taki komplet musi w danym czasie przerabiać identyczny program naukowy, przyczem skład uczniów ulega corocznie częściowej zmianie: conajmniej jeden rocznik pozostaje w tej klasie, a jeden stale przybywa jako najmłodszy. W najgorszem pod tym względem położeniu znajdują się klasy III i IV w szkole I stopnia o jednym nauczycielu; tutaj bowiem aż pięć roczników przerabiać musi jednakowy program w niektórych przedmiotach. Gdybyśmy w takich wypadkach stosowali prostolinijny układ materjału, to nauczanie sprowadziłoby się do powtarzania z roku na rok tego samego programu. W ten sposób uprawialibyśmy nagminnie swojego rodzaju drugoroczność, o tyle groźniejszą w swych konsekwencjach, że obejmującą nietylko uczniów słabych w zaawansowaniu programowem, ale również i tych, którzy skutecznie przerobili dany materjał w ciągu jednego roku.

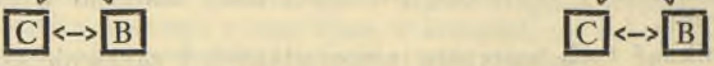
Chcąc uniknąć tych następstw niepożądanych i zapewnić szkole niższego stopnia organizacyjnego rację jej istnienia, możemy zastosować inny układ materjału naukowego w opisanych wypadkach. Oto w pewnych przedmiotach lub pewnych ich działach materjał nauczania, jaki ma być przerobiony w danej klasie, może być podzielony na tyle różnych części, ile lat będzie trwało opracowanie tego materjału. Części te aczkolwiek razem stanowią jeden kilkuletni kurs programowy, o tyle są od siebie niezależne, że mogą być przerabiane w dowolnym porządku. Tego rodzaju ugrupowanie materjału w odróżnieniu od układu prostolinijnego można nazwać układem *cyklicznym*.

Przedmiotem, który najbardziej nadaje się do takiego układu, jest

nauka o przyrodzie, która i w dotychczasowym programie w szkole jednoklasowej była w ten sposób traktowana.

Jednak nie wszystkie przedmioty posiadają taki charakter, że materjał nauczania może być pokrajany na części, któreby corocznie mogły się zmieniać w dowolnej kolejności. Typowym przykładem przedmiotów, które tego nie znoszą, jest niewątpliwie arytmetyka. Niepodobna sobie wyobrazić, żeby np. program III-ej klasy, obejmujący cztery działania na liczbach w zakresie do 1000, można było podzielić na dwa cykle, z których jeden zawierałby dodawanie i odejmowanie, a drugi mnożenie i dzielenie, — i aby można było w którymkolwiek roku rozpoczynać od cyklu drugiego. Niektóre natomiast przedmioty mają materjał dwojakiego rodzaju: pewne partje materjału mają swoje stałe miejsca w programie i tych przestawiać nie można, inne zaś mogą być przerabiane w dowolnej kolejności. Tak np. w geografji umiejętności czytania mapy Polski musi poprzedzać poznawanie na jej podstawie krajobrazów polskich, a natomiast kolejność traktowania poszczególnych krain może być do pewnego stopnia dowolna. W takich wypadkach, układając kurs programowy dla dwóch roczników, możemy zastosować podział na trzy cykle: jeden cykl, powtarzający się w każdym roku, oraz dwa inne cykle, które corocznie będą się zmieniały. Przy takim układzie materjału mielibyśmy *cykliczność częściową* w odróżnieniu od tamtej, którą analogicznie trzebaby nazwać *całkowitą*. Tak więc w programie szkół niższych stopni organizacyjnych możemy stosować dwa rodzaje cykliczności, które możnaby przedstawić graficznie w sposób następujący:

CYKLICZNOŚĆ:



Nasuwa się teraz niemałej wagi pytanie, czy ta cykliczność będzie mogła być stosowana zarówno w poszczególnych przedmiotach, jak w szkołach różnych stopni organizacyjnych.

Jeżeli chodzi o pierwszą część zagadnienia, to znaczy o zastosowanie cykliczności w różnych przedmiotach, to możnaby to rozwiązać w sposób następujący:

a) *w nauce religji* — cykliczność w klasach z rocznikami mogłaby być całkowita;

b) *w języku polskim* — cykliczność tylko w klasach z rocznikami, przyczem z wyjątkiem czytanek zawsze częściowa;

c) *w historji* — układ cykliczny potrzebny tylko w klasach mają-

cych roczniki, w pewnych wypadkach cykliczność całkowita w innych natomiast częściowa;

d) *w geografji* — cykliczność występować powinna w klasach z rocznikami, wyjątkami częściowa;

e) *w nauce o przyrodzie* — cykliczność zarówno całkowita, jak i częściowa;

f) *w arytmetyce z geometrją* — podobnie jak w języku polskim: cykliczność tylko częściowa;

g) *w pozostałych przedmiotach* — można stosować cykliczność tylko częściową.

Zobaczymy teraz, jak przedstawiałoby się zagadnienie cykliczności w szkołach wszystkich stopni w zależności od liczby nauczycieli.

1. W szkole III stopnia, o 6 nauczycielach, gdzie klasy VI i VII tworzą komplet, może wystąpić cykliczność częściowa i tylko w trzech przedmiotach: rysunku, śpiewie i ćwiczeniach cielesnych. Jeżeli w szkole niema kompletu tego typu, co oczywiście jest możliwe, gdy dwie klasy będą się uczyły na zmianę w jednej sali, wówczas odpada potrzeba stosowania cyklicznego układu materjału nauczania.

2. W szkole stopnia III-go, mającej 5 nauczycieli, w komplecie klasy VI i VII-ej do wymienionych wyżej przedmiotów (rysunku, śpiewu i ćwiczeń cielesnych) powinny przybyć jeszcze zajęcia praktyczne, przy których również może być zastosowana cykliczność częściowa. Nadto w szkole tego typu, może być przewidywany półkomplet, obejmujący klasy IV i V, które będą pobierały wspólnie naukę śpiewu i ćwiczeń cielesnych, co będzie wymagało cykliczności częściowej w tych przedmiotach.

3. Szkoła stopnia II-go o 4 nauczycielach posiada dość skomplikowane zagadnienie cykliczności w komplecie, skupiającym klasy V i dwuletnią VI i mającym wskutek tego trzy roczniki. Tutaj cykliczność musi wystąpić w dwojakiej formie:

a) *na terenie klasy VI-ej* (dwuletniej) — całkowita w nauce religji, historji i przyrody, oraz częściowa przy języku polskim, arytmetyce i geografji;

b) *w komplecie (kl. V i VI)* — cykliczność częściowa wystąpić może albo tylko w śpiewie i ćwiczeniach cielesnych, albo obok tych dwóch przedmiotów jeszcze w rysunku, zajęciach praktycznych i przyrodzie.

4. W szkole II stopnia o trzech nauczycielach będą te same kombinacje w odniesieniu do klas V i VI-ej, co i przy 4-ch nauczycielach, a nadto przybywa tutaj nowa komplikacja w klasach III i IV-ej, tworzących również komplet. W tym komplecie układ cykliczny musi wystąpić: w nauce religji — cykliczność raczej całkowita, oraz w nauce śpiewu i ćwiczeń cielesnych, rysunku i zajęć praktycznych — cykliczność częściowa.

5. W szkole II stopnia, posiadającej tylko dwóch nauczycieli, w stosunku do klas III i IV-ej oraz V i VI-ej, tworzących komplety, powtórzą się te same kombinacje cykliczne i przy 4-ch i 3-ch

nauczycielach. Prócz tego zjawia się tutaj nowy komplet, skupiający klasy I i II-ą, gdzie powinna być przewidywana cykliczność: a) całkowita w nauce religji, b) częściowa w nauce śpiewu, ćwiczeń cielesnych, rysunku i zajęć praktycznych.

6. W szkole stopnia I-ego o dwóch nauczycielach przy zastosowaniu nauki podzielnej, cykliczność wystąpić powinna tylko w odniesieniu do roczników na terenie dwóch klas: III-ej dwuletniej i IV-ej czteroletniej. Zarówno w jednej, jak w drugiej klasie zajdzie potrzeba obu form cykliczności, mianowicie: a) całkowitej w nauce religji (w klasie IV-ej — częściowej) i nauce przyrody (są trudności ze względu na geografję), a nadto w historji w klasie IV-ej; b) częściowej w nauce języka polskiego, arytmetyki, geografji (w klasie IV-ej), śpiewu, ćwiczeń cielesnych, rysunku i zajęć praktycznych.

7. Wreszcie w szkole I-go stopnia o jednym nauczycielu omawiane zagadnienia najbardziej się komplikują. Cykliczny układ materjału może mieć tutaj miejsce w następujących kombinacjach:

a) *w komplecie I-m,* obejmującym klasy I i II-ą, jak w szkole II stopnia o dwóch nauczycielach, (w religji — całkowita, a w śpiewie, ćwiczeniach cielesnych, rysunku i zajęciach praktycznych — częściowa);

b) *w komplecie II-m,* skupiającym klasę III (dwuletnią) i IV (trzyletnią), cykliczność może wystąpić zarówno w klasach, jak w całym komplecie: 1) w klasach — całkowita w nauce o przyrodzie i historji (klasa IV), oraz częściowa w języku polskim, arytmetyce i geografji (klasa IV); 2) w całym komplecie — całkowita w nauce religji, oraz częściowa w programie śpiewu, ćwiczeń cielesnych, rysunku i zajęć praktycznych.

Przyglądając się tym wszystkim kombinacjom organizacyjno-programowym, jakie mogą być stosowane na terenie poszczególnych szkół łatwo możemy ustalić, dla których szkół i których klas powinnyby być specjalne programy nauczania. Dla odmiany przejrzymy to zagadnienie w innym, niż poprzednio, porządku, mianowicie — według klas, poczynając od najniższych.

a) Klasy I i II wymagają odmiennych programów tylko wtedy, gdy tworzą komplet, a to ma miejsce w szkole I stopnia o jednym nauczycielu i II stopnia o dwóch nauczycielach.

b) Klasy III i IV muszą być traktowane inaczej w trzech wypadkach: a) gdy tworzą komplet. ale nie mają roczników (szkoła II stopnia o dwóch nauczycielach), b) gdy mają roczniki, a nie tworzą kompletu (szkoła I stopnia o dwóch nauczycielach), c) gdy mają roczniki i tworzą komplet (szkoła I stopnia o jednym nauczycielu). Wszystkie te kombinacje powinny być uwzględnione w programach wymienionych klas.

c) Klasy IV i V raz tylko wchodzą w kontakt ze sobą, mianowicie, gdy tworzą półkomplet w szkole III stopnia o pięciu nauczy-

cielach. Zmiany w programie mogą być tutaj nieznaczne i tylko w dwóch przedmiotach: śpiewie i ćwiczeniach cielesnych.

c) Klasy V i VI łączą się ze sobą we wszystkich odmianach szkół II stopnia, gdzie stale tworzą komplet, obejmujący trzy roczniki. Ponieważ nauczanie komplikuje się tutaj zarówno w poszczególnych klasach, jak i w całym komplecie, dlatego zachodzi potrzeba specjalnych programów dla tej kombinacji połączeniowej.

e) Wreszcie klasy VI i VII-a na terenie szkół III stopnia w dwóch wypadkach (przy sześciu i pięciu nauczycielach) tworzą komplet i wymagają zmienionych programów w zakresie śpiewu, ćwiczeń cielesnych, rysunku i zajęć praktycznych. AL. LITWIN

ĆWICZENIA W MÓWIENIU I RACHUNKI W ODDZIAŁACH ŁĄCZONYCH I i II

Ćwiczenia językowe łatwo dają się połączyć z rachunkami przy metodzie pracy uwzględniającej zasady łączności wszystkich przedmiotów na terenie oddziałów niższych. Uwzględniając łączność tę, szukamy odpowiednich do opracowania tematów, w których każdy przedmiot będzie ogniwem w całokształcie pracy oddziałów Wówczas łatwo będzie organizować lekcje, które staną się częścią składową pracy dzieci ściśle związaną z całością przewidzianą przez program i nauczyciela.

Jako przykład łączności ćwiczeń w mówieniu i rachunkach podam treść lekcyj, objętych tematem: „Ogród warzywny".

Ćwiczenia rachunkowe w oddziale pierwszym obejmować będą:
a) kształty warzyw, w których wyróżnimy i nazwiemy: kulisty, podłużny;
b) wielkość warzyw; tu zdobędą dzieci pojęcia: duży, mały, większy, mniejszy, równy, krótszy, dłuższy, węższy, szerszy, wyższy, niższy, grubszy, cieńszy;
c) ilość warzyw; wyróżnimy pojęcia: wiele, mało, więcej, mniej, równo, jeden, dwa, trzy i t. p. łącząc z odpowiedniemi zadaniami;
d) miejsce w przestrzeni; warzywa w stosunku do siebie są umieszczone: za, przed, pod, obok, nad, z lewej strony, z prawej strony;

Ćwiczenia w mówieniu obejmują:
a) kształt, w którym wyodrębnimy: kulisty, podłużny;
b) wielkość: duże, małe, większe, mniejsze, równe, dłuższe, krótsze, węższe, szersze, wyższe, niższe, grubsze, cieńsze;
c) ilość — wyodrębnimy pojęcia zasadnicze: dużo, mało, więcej, mniej ,równo, jeden, dwa trzy i t. d.;

d) jak rosną warzywa? Nauczymy dzieci nazywać rzędy ,szeregi, mówić, że rosną: za, pod, przed, nad, obok, z lewej strony, z prawej strony;
e) barwy warzyw: czerwona, zielona, pomarańczowa, biała, bronzowa, szara, żółta;
f) smak warzyw: słodki, gorzki, cierpki, kwaśny;
g) woń warzyw: mocna, słaba;
h) zbiór warzyw: sposób zbierania;
i) przechowywanie warzyw: jak przechowujemy warzywa;
j) przetwory warzyw: nazwy, sposób przetwarzania.

Z powyżej zestawionych punktów treści o ogrodzie warzywnym widzimy, że cała treść lekcyj rachunków objęta punktami a, b, c, d będzie jednocześnie treścią lekcyj ćwiczeń w mówieniu objętych punktami a, b, c, d w oddziale pierwszym, nie wyłączając zadań, przy układaniu których mają dzieci do pokonania wiele trudności językowych. Każde więc ćwiczenie rachunkowe staje na płaszczyźnie, na której jest w znacznej mierze przedmiotem zainteresowania dzieci w związku z nauką języka.

Przeprowadzanie ćwiczeń rachunkowych na przedmiotach związanych ściśle z całokształtem pracy dzieci w klasie oprócz zalet wciągania rachunków na wspólną płaszczyznę zainteresowań danym przedmiotem badania ma także i wartość konkretną, widoczną na bliskim dystansie czasu — (zysk na czasie).

Łączenie rachunków z ćwiczeniami w mówieniu w oddziale drugim ma cechy analogiczne jak w oddziale pierwszym i przeobraża w wielu wypadkach oba te przedmioty w jedną całość, co w nauczaniu na tym poziomie jest rzeczą słuszną. Na przykład ilustrujący tę zasadę w oddziale drugim wybrałem temat „targ".

Treścią ćwiczeń językowych będzie omawianie:

a) placu targowego (kształt, wielkość);
b) uczestników targu (wieśniacy, handlarze, konsumenci);
e) przedmioty sprzedawane (zwierzęta, materjały odzieżowe, odzież, meble i t. p.);
d) sposób sprzedawania (sklepy, stragany, fury, kosze, stoły),
e) sposób płacenia (wymiana, płacenie pieniędzmi),
f) ceny.

Wobec tego, że dzieci będą opracowywały temat „targ" na podstawie spostrzeżeń własnych w każdym z wymienionych punktów a, b, c, d należałoby wyróżnić treść, mogącą być przedmiotem lekcyj rachunków:

a) kształt geometryczny placu targowego, jego wielkość konkretna w metrach (długość i szerokość);
b) uczestnicy targu: stosunek liczbowy konsumentów i sprzedających; zadania;

e) przedmioty sprzedawane: stosunek liczbowy poszczególnych przedmiotów sprzedawanych; stosunek liczbowy kupujących dane przedmioty; zadanie;
d) sposób sprzedawania: stosunek liczbowy sklepów, straganów, fur i t. p. (Czego jest najmniej, najwięcej); zadania;
e) sposób płacenia; kto i za co płaci pieniędzmi? kto i co wymienia? zadania;
f) ceny poszczególnych przedmiotów sprzedaży; stosunek liczbowy cen różnych przedmiotów; ceny najwyższe, najniższe; zadania.

Przy organizowaniu pracy w oddziałach połączonych ważną jest rzeczą zarówno ze względów praktycznych, jak i wychowawczych dobieranie tematów pracy tak, by mogła ona być przedmiotem lekcyj wspólnych obu oddziałów (I i II). Względy praktyczne takiej organizacji pracy to:

a) zysk na czasie,
b) oszczędzanie energji nauczyciela (zamiast prowadzić dwie lekcje nauczyciel kieruje jedną, którą prowadzi oddział starszy).

Podaję przykład konkretny współpracy odziału pierwszego z drugim. Temat: „Boże Narodzenie“.

Treść wspólnej pracy obu oddziałów znajdziemy zarówno na lekcjach ćwiczeń w mówieniu jak i na lekcjach rachunków połączonych z ćwiczeniami w mówieniu.

Treść tematu „Boże Narodzenie“ obejmuje:
a) wyjaśnienie genezy świąt Bożego Narodzenia;
b) zwyczaje świąteczne;
c) choinkę.

Oddział drugi weźmie tu na siebie rolę uczącego, kierowanego przez nauczyciela. Wyjaśni genezę świąt. Omówi zwyczaje świąteczne na podstawie bogatszego doświadczenia z życia domowego i szkolnego.

Przy przygotowaniach do uroczystości choinkowej w szkole, dzieci obu oddziałów będą robiły zabawki choinkowe. Oddział drugi znowu będzie prowadził pracę pod kierunkiem nauczyciela. Przy robieniu zabawek w związku z liczeniem materjału zabawkowego oddział drugi powtórzy liczenie kompleksami, oddział pierwszy utrwali liczenie kompleksami w zakresie znanych liczb, pozna liczbę nową, będzie ćwiczył się w liczeniu.

Po ustaleniu wymiarów pasków w celu zrobienia łańcucha oddział drugi wymierza, wycina, liczy, oddział pierwszy liczy, skleja.

Życie dziecka i jego środowiska dostarcza wielu tematów wspólnych lekcyj, które mają duże znaczenie dla wytworzenia atmosfery współżycia, współpracy i samopomocy.

T. DOŁBNIAKÓWNA

HISTORJA W ODDZIAŁACH ŁĄCZONYCH V i VI

Historja — skarbnica doświadczeń wiekowych — to niewyczerpane źródło przykładów poświęceń i bohaterstwa — to nauka łatwo trafiająca do serca dziecka i budząca w niem najgorętsze uczucia patrjotyczne.
Tylko ta bezcenna dla ducha dziecięcego strawa powinna być podana w przystępnej formie, a zainteresowania dzieci powinny być drogą, wiodącą do realizacji programu. Jakże elastyczny jest obecny program i jak łatwo daje się naginać do potrzeb lokalnych i intelektu dzieci! Tylko trzeba tutaj trochę owej twórczości, o której mówi B. Kubski, w swej bardzo interesującej książce p. t. „Twórczość nauczyciela, a nowe programy" (jest to niezbędne „Vademecum" przy wszelkich poczynaniach w imię haseł nowych programów). Ogromną zasługę przy wypracowaniu odpowiednich metod nauki historji przypisać należy t. zw. „złu koniecznemu" — które stanowią oddziały łączone. Nauczyciel borykający się z trudnościami jednoczesnego podawania wiadomości z historji o różnych poziomach starał się wynaleźć różne sposoby aby pobudzić dzieci do samodzielnej pracy starał się możliwie wyzyskać i udoskonalić zajęcia ciche. I oto z tych prób wyrastały niejednokrotnie ciekawe lekcje, które należałoby gorąco polecić również i dla oddziałów pojedyńczych? Przykłady takich lekcyj znajdzie czytelnik poniżej, a tymczasem rozpoczniemy rozważania nad organizacją nauki historji w oddziałach łączonych V — VI od rzeczy zasadniczej a więc:

I. ROZPLANOWANIE MATERJAŁU NAUKOWEGO NA CAŁY ROK SZKOLNY.

Rozkład materjału naukowego, to szkielet, na którym oprzemy naszą twórczość pedagogiczną.
Historja, jako przedmiot o ujęciu chronologicznem, według nowego programu rozpoczyna się w oddziale V i w ciągu dwóch lat, t. j. do końca oddz. V-go ma być wyczerpana całkowicie. Mowa jest tu tylko o historji ojczystej, bo starożytna została całkowicie usunięta. W obecnym roku obowiązuje nowy program historji tylko w oddziale V, w VI-ym zaś pozostał program dawny. Ilość godzin dla oddziałów łączonych pozostała również ta sama, to znaczy dwie godziny tygodniowo. Przy układaniu planu pracy na rok, dewizą naszą musi być całkowite wyczerpanie programu i przyswojenie wiadomości przez dzieci nie gorsze niż w oddziałach pojedyńczych.
Przy planowaniu materjału naukowego na poszczególne miesiące, baczyć musimy pilnie, czy nie da się gdzie znaleźć punktów stycznych programu obu klas.

Wówczas nawiązanie do wiadomości zdobytych w oddziale V-tym, będzie dla VI-ego doskonałem powtórzeniem, a wykroczenie z ram programu klasy V-ej będzie dla oddziału tego pewnem urozmaiceniem i ułatwieniem późniejszej nauki w oddziale VI-ym. Gdy naprzykład rozłożymy sobie tak materjał że, w tym czasie, gdy z kl. V-tą przerabiać będziemy zagadnienie: „W obronie niezależności: obraz walk z Niemcami", w kl. VI-ej wypadnie I-szy rozbiór Polski, wówczas możemy przeprowadzić b. ciekawą lekcję głośną dla obu oddziałów.

Tematy wyżej wymienione muszą być przedtem w oddziałach przerobione i wówczas możemy zadać oddz. VI-emu jako pracę domową przypomnienie sobie epoki Bolesława Chrobrego i przygotowanie kilku pytań z tego okresu, które na lekcji głośnej posłużą dzieciom oddz. VI-ego do sprawdzenia wiadomości, zdobytych przez oddz. V-ty, a same zaś przez to powtórzenie będą mogły porównać i uzmysłowić sobie dokładnie te odległe czasy, w których już zaborczość niemiecka zmuszała Polaków do ciągłej postawy obronnej. Zaniedbanie tej postawy w siedem wieków potem doprowadziło do katastrofy rozbiorów. Tę myśl zasadniczą wysnuć możemy pod koniec owej lekcji głośnej drogą pytań, skierowanych do dzieci oddz. VI-ego. Dzieci oddz. V-ego wysłuchają tych pytań i odpowiedzi nie bezpożytecznie. Takich punktów stycznych znajdziemy sporo w programach oddziałów V-ego i VI-ego; chodzi tylko o to, ażeby przez umiejętny podział materjału naukowego zbliżyć je do siebie. Daję poniżej jeszcze kilka przykładów, które w dowolnej formie na lekcjach głośnych dla obu oddziałów wykorzystane być mogą: a) V — „Życie na wsi, wolni i niewolni w służbie księcia i grodu" = VI — „Sprawa włościańska w powstaniu Kościuszkowskiem"; b) V — „Założenie miasta Krakowa" (budowa kościoła Marjackiego. Założenie Akademji = VI — „Rzeczpospolita Krakowska"; c) V — „Władysław Warneńczyk" = VI — „Ks. J. Poniatowski. H. Dąbrowski"; d) V — „Unja Lubelska" = VI — „Dążenie do rusyfikacji Litwy i Białej Rusi po upadku powstania styczniowego".

W rozkładzie materjału pewną ilość głośnych lekcyj, prowadzonych wspólnie dla obu oddziałów przewidzieć musimy na tematy okolicznościowe, a więc: 1) 11 listopada, 2) powstanie listopadowe. 3) powstanie styczniowe, 4) 19 marca, 5) konstytucja 3-go maja. W dni te musimy przeprowadzić pogadanki wspólnie dla obu oddziałów, odrywając się na czas pewien od moralnego toku pracy. Również trzeba być przygotowanym na tę ewentualność, że niektóre tematy, omawiane głośno z jednym oddziałem, zainteresują żywo i drugi, a wówczas cicha praca w tym oddziale zamienia się w słuchanie. Nie przerażajmy się jednak tem zbytnio; z zainteresowaniami dzieci walczyć nie możemy, choć będą one sięgać wstecz, do materjału już przerabianego, lub wprzód, w tajniki przyszłej wiedzy. Jedynie w tych wypadkach, gdy praca nie udała się w klasie, należy ją przenieść do domu i dopilnować sumiennego jej wykonania.

Trudno z góry przewidzieć jakiemi tematami z programu oddziału V-ego zainteresuje się oddz. VI-ty, lub odwrotnie. W każdym razie takie tematy jak: napady Tatarów, wojny krzyżackie, Jadwiga i Jagiełło, życie żaków krakowskich, Sobieski, Kościuszko, Września, Sybir — zainteresują napewno dzieci obu oddziałów. Widzimy więc, że racjonalne rozplanowanie materjału naukowego nie jest też pozbawione pewnej elastyczności w zastosowywaniu do zainteresowań dzieci i potrzeb chwili, co może nam bardzo ułatwić pracę w szczególności pracę nad przygotowywaniem lekcyj. A tu wyłoni nam się cały szereg zagadnień jak: a) organizacja zajęć cichych, b) prace samodzielne dzieci, c) zużytkowanie pomocy naukowych i literatury pomocniczej, d) organizacja powtórzeń.

Każde z tych zagadnień zahaczać będzie o drugie, bo się ściśle ze sobą wiążą, jednak postarajmy się rozważyć je w podanej kolejności.

a) *Organizacja zajęć cichych* i praca samodzielna dzieci to najpoważniejszy dorobek pracy w oddziałach łączonych. W opracowywaniu poszczególnych lekcyj nie musimy się trzymać niewolniczo tej zasady, że gdy jeden oddział pracuje cicho, to z drugim mamy lekcję głośną. W rozkładzie materjału naukowego przewidzieć musimy pewną ilość lekcyj głośnych dla obu oddziałów jednocześnie, ale i o wspólnej, cichej pracy zapominać (ani jej wykluczać), nie możemy. Nasuwa się pytanie, jakie zagadnienie nadawać się mogą na zajęcia ciche? Sądzę, że wszystkie z wyjątkiem tych, które wymagają specjalnych wyjaśnień ze strony nauczyciela. Gdy jednak rozporządzamy odpowiednią literaturą pomocniczą i dzieci mogą sobie same pewne rzeczy wątpliwie, wyjaśnić przez lekturę, a wówczas i to zastrzeżenie odpada. Oczywiście, bardziej owocne będą ciche zajęcia, jeśli obejmować one będą tematy rozpalające żywą wyobraźnię u dziecka i podniecające zainteresowanie. Z pewnością dziecko chętniej będzie pracowało przy cichem zajęciu nad tematem: „Życie w grodziu i podgrodziu“, niż np. nad „Testamentem Krzywoustego“, lub w oddz. VI-tym nad: „Konfederacją Barską“ niż nad: „Komisją Edukacyjną“. A teraz w jaką formę oblec się mają owe zajęcia ciche. Pomysłów może być tu niezliczona ilość, w zależności od posiadanych przez nauczyciela pomocy naukowych. Opisy obrazów i pocztówek, rysowanie mapek, ciche czytanie lektury pomocniczej, ujmowanie w formie pytań i odpowiedzi pisemnych nowozadanej lekcji, wynotowywanie sobie przy czytaniu wyrazów i zdań niezrozumiałych, przeglądanie wzajemne i korekta swoich prac pisemnych, opis akcji widzianej na filmie historycznym lub przezroczach wreszcie ilustracje rysunkowe do przerabianych wydarzeń historycznych, oto garść pomysłów, stosowanych przezemnie przy organizacji zajęć cichych. Nie wyczerpują one oczywiście całkowicie tego zagadnienia i sądzę, że wiele jeszcze rzeczy nowych da się tu wnieść po dłuższej praktyce i głębszem przemyśleniu. Dobrze jest przy organizowaniu zajęć ci-

chych, łączyć dzieci w grupy, a ściślej mówiąc, pozwalać dzieciom łączyć się w grupy dla opracowywania poszczególnych zagadnień. Np. temat: „sprowadzenie Krzyżaków do Polski", rozbić możemy na następujące zagadnienia: a) pierwotne miejsce zamieszkania Krzyżaków, b) dlaczego Krzyżacy byli Polsce potrzebni, c) strój Krzyżaków i sposób życia, d) miejsce osiedlenia się Krzyżaków w Polsce. Dzieci dowolnie obierają sobie do opracowania jedno z zagadnień i wówczas samorzutnie tworzą się cztery grupy, które pisemnie lub ustnie czy też rysunkowo przygotowują swoje prace. Zespolenie tych zagadnień i utrwalenie w pamięci będzie zadaniem głośnej części tej lekcji, lub następnej. Dobór odpowiednich pocztówek i obrazów do poszczególnych zagadnień z pośród pomieszanej bezładnie kolekcji, będzie urozmaiceniem i utrwaleniem wzrokowem tych cichych zajęć. Pracę grupową możemy w inny sposób jeszcze zorganizować np.: jedna grupa opracowuje streszczenie pisemne nowej lekcji, druga — przygotowuje pytania do powtórzeń tej lekcji, trzecia — wybiera i szereguje odpowiednie pocztówki i obrazy, czwarta wreszcie wypisuje z katalogu bibljoteczki historycznej tytuły książek, nadających się do lektury pomocniczej. Grupy znowu utworzą się samorzutnie według zainteresowań dzieci. Każdy temat wybrany na zajęcia ciche, może w tej czy w innej formie przybrać cechy pracy grupowej, która ma doniosłe znaczenie przy wyrabianiu u dzieci pojęcia jedności klasy i odpowiedzialności za pracę. Gdy pewna grupa nie wywiąże się solidnie ze swego zadania, całość rwać się będzie i niedomagać. Ściśle z zagadnieniem organizacji zajęć cichych łączy się zagadnienia pracy samodzielnej dziecka. Tylko, o ile zajęcia ciche poza klasą, w której się odbywają, nie wykraczają, o tyle praca samodzielna dziecka musi objąć szersze kręgi, a więc i jego pracę poza szkołą, pracę w domu. To zagadnienie będzie dalszym etapem naszych rozważań na temat nauki historji w oddziałach łączonych.

J. KOSTECKI

NAUKA RYSUNKU W KLASACH ŁĄCZONYCH V, VI i VII

Nauka rysunku napotyka na wiele trudności — jeżeli weźmiemy pod uwagę brak pracowni i przepełnienie klas dziećmi — trudności te zwiększają się przy prowadzeniu nauki rysunku w klasach łączonych.

Przedewszystkiem wysuwa się tu zagadnienie różnicy poziomu intelektualnego dzieci. Również i sposób podania każdej grupie odpowiedniego materjału naukowego — powiązanie w pewną całość tych zagadnień, nienaruszając w tem wszystkiem ciągłości ćwiczeń i celowości.

Różny poziom, który występuje u dzieci w klasach łączonych

(a mam tu na uwadze kl. V — VI i VII) jest uwzględniony nietylko w programie nauk. innych przedmiotów ale i w nauce rysynków.
Kl. V i VII to pod tym względem dwa różne światy. Dziecko w klasie V nie wyzbyło się jeszcze zupełnie schematyczności w ujmowaniu swoich wyobrażeń plastycznie. W klasie VII natomiast widzimy wyraźne nastawienie młodzieży w ujmowaniu rzeczy naturalistycznie. Klasa VI ma charakter pośredni — ciążąc więcej ku naturalistycznemu ujmowaniu swoich wyobrażeń.

Należy więc zorganizować pracę tak, by zachować odrębności poziomu, właściwe każdej klasie — przy podawaniu materjału naukowego. Nauka w klasach łączonych nie jest żadną nowością— ale musimy wziąć pod uwagę to, że nauczanie innych przedmiotów podzielić możemy w ciągu jednej lekcji na zajęcia t. zw. ciche i głośne.
Rysunek natomiast jest już sam przez się zajęciem cichem. Jedynie umiejętne zorganizowanie pracy może zaradzić trudnościom spotykanym na tym odcinku.
Z początkiem roku szkolnego mamy przed sobą trzy grupy razem, trzy różne poziomy. Zająć musimy wszystkie grupy, każdej powierzając do wykonania inną, stosowną pracę. Gdybyśmy mogli ujmować naukę rysunku jako oddzielne tematy - zagadnienia i te podawać osobno na każdej lekcji, bez ciągłego powtarzania kolejności — to takie ujęcie zagadnienia ułatwiłoby może i zupełnie usunęłoby trudności.
Ale w nauce rysunku chodzi właśnie i to przedewszystkiem o utrzymywanie ciągłości, o powiązanie tych różnych zagadnień. Ćwiczenie winno wypływać konsekwentnie jedno z drugiego, by mogło dać rezultaty takie, jakich oczekujemy w związku z naszemi założeniami.
Możemy podawać wszystkim grupom razem jedno ogólne zagadnienie, ale każda poszczególna grupa odpowiednio do swego poziomu rozwiązuje temat.
To samo dotyczy i dwóch czy nawet trzech podawanych tematów. Weźmy przykład pierwszej lekcji. Dzielimy ją na dwie części, t. zn. podajemy dwa zagadnienia do opracowania trzem grupom. Wyraźne jedno zagadnienie dla klasy VII i jedno dla klasy VI i V łącznie. W klasie V i VI rysunek z pamięci — w klasie VII natomiast rysunek z modelu (model wspólny). W klasie V i VI zastosowano rysunek z pamięci (ilustr. z przeżyć wakacyjnych), gdyż dzieci na tym poziomie — łatwiej ujmą plastycznie ten temat. Musimy tak postąpić ze względu na wiek — a tem samem i sposób ujmowania graficznego swoich przeżyć.
W klasie VII natomiast rysunek z modelu, jako powtórzenie końcowych ćwiczeń z rysunku przestrzennego w klasie VI z końcem roku.
Następne lekcje mogą łączyć jednym tematem wszystkie trzy grupy razem (V — VI i VII).

N. p. nauka pisania, t. zw. liternictwo (druk duży). Punktem wyjścia jest potrzeba podpisania rysunku. Następnie z klasą V przeprowadzamy pierwsze ćwiczenia z liternictwa (alfabet duży). Analiza i konstrukcja każdej litery. W klasie VI w tym czasie kompozycja napisu (jako następstwo ćwiczeń przerobionych w klasie V — z działu liternictwa w końcu roku), jak napisy do muzeum historycznego w szkole, napisy do bibljoteki i t. p.
W kl. VII natomiast projekt rozkładu godzin — ewentualnie skomponowanie napisu na okładce teczki rysunkowej.
Temat uzależniony jest od potrzeb szkolnych — a związany winien być z okresem roku szkolnego. (Początek roku szk. i t. p.).
Cała inicjatywa spoczywa w ręku dzieci. Nauczyciel winien w tym wypadku występować w charakterze doradcy. Do powyższej lekcji dzieci przygotowują odpowiednie narzędzia (pisak) na lekcjach zajęć praktycznych. W każdej klasie winno być zachowane stopniowanie w gatunku pisaka.
Nie chodzi tu o podawanie w tym wypadku jakichś tematów narzuconych — ani też o stwarzanie jakiegoś „gotowego szablonowego rozkładu materjału". — Chodzi więcej o podanie raczej podejścia do tych zagadnień.
Jeżeli weźmiemy pod uwagę n. p. ćwiczenia kolorystyczne, to te możemy ująć n. p. jako jeden temat dla trzech grup razem, ujęty naturalnie w klasie każdej odpowiednio do poziomu. I tak: w klasie V (dzieci w klasie IV poznały już technikę mal. „lawowanie" — trzy kolory zasadnicze) VI i VII mamy zapoznać z techniką malowania na mokro (rozlewnie).
Ogólnie n. p. możemy zademonstrować puszczanie baniek mydlanych. Dzieci obserwują. Następnie wszyscy malują zaobserwowaną bańkę. Po takiem ćwiczeniu klasa V maluje odrazu pendzlem ilustrację „jak dzieci puszczają bańki" — klasa VI natomiast maluje n. p. liść poprzednio przygotowany (model własny). Klasa VII owoce (model własny).
Nie jest tu podany sposób przeprowadzenia całej lekcji w szczegółach, ale pewnego rodzaju ogólny szkielet orjentacyjny — jak możemy podejść do rozwiązania pewnych zagadnień. N. p. gdy mamy rysunek z modelu wspólnego — wszystkie grupy mogą równocześnie korzystać z tego jednego właśnie modelu. Klasa V wykonuje ćwiczenia w uchwyceniu ogólnego charakteru objektu.
Stosować można wycinankę z ciemnego papieru — lub też stosować malowanie sylwety tego modelu. Klasa VI i VII zapoznaje się n. p. z cieniem własnym i światłem ogólnie. W ciągu lekcji wyłączyć możemy kl. VII — poddając jej ujęcie modelu naturalistycznie — z wyraźnem zaznaczeniem granicy światła i cienia własnego.
Zależnie od poziomu klasy VII można omówić i zastosować refleksy. Przy omawianiu ćwiczeń z rysunku przestrzennego z klasą VII musimy stosować takie tematy, któreby w pewnej mierze dawały i korzyści kl. VI. N. p. gdy w klasie VII przeprowadzamy

ćwiczenia perspektywiczne koła — praktycznie na modelu — poprzedzone obserwacją w naturze na wycieczce — to wykorzystujemy wówczas powyższe zagadnienie i dla klasy VI — z tem, że kl. VII przy rysowaniu uwzględnia charakterystyczne ujęcie koła, odpowiednio oddalonego od linji horyzontu, a klasa VI może ująć to bardziej ogólnie.
Niektóre tematy, wchodzące w zakres ćwiczeń perspektywicznych — można podawać równocześnie i klasie VII i VI — dając w tym czasie klasie V również rysunek z modelu wspólnego, ujęty jednak bardziej dwuwymiarowo. Uczniowie klasy niższej w niektórych wypadkach korzystają z wyjaśnień, przeznaczonych specjalnie dla klasy wyższej. Stąd uczniowie nie zainteresowani bezpośrednio objaśnieniami grupy starszej nabierają tego pierwszego przygotowania do ujmowania pewnych zjawisk w naturze — więcej poprawnie, jeżeli chodzi o ujęcie trójwymiarowe.

Jak z tego widzimy dzieci grup niższych stale stykają się, i to niekiedy mimowoli, z pewnemi objaśnieniami klas starszych, co nie jest bez korzystnych wpływów w późniejszej pracy w latach następnych. Samo obcowanie z kl. VII, zwłaszcza przy nauce rysunku przestrzennego, mimowoli oswaja z temi zagadnieniami grupy niższe. Wycieczki, organizowane dla klas VI i VII, celem omówienia pewnych zjawisk perspektywicznych, dają grupom niższym wiele materjału do późniejszego rysunku poobserwacyjnego. Trzy grupy razem korzystać mogą z przeglądu sztuki, jak: zwiedzanie muzeów, wystaw, oglądanie zabytków architektonicznych i t. p.
Kwestja korelacji rysunku z innemi przedmiotami nauczania ma wielkie znaczenie, podobnie jak i w klasach niepołączonych — zagadnienie to wymaga specjalnego oddzielnego omówienia.
Uwagi powyższe nie wyczerpują w szczegółach tej całej organizacji pracy, jaką spotyka się przy nauce rysunku w klasach łączonych — jest to raczej ogólny rzut oka na całokształt tego zagadnienia.
Konstrukcja programu nauki rysunku, indywidualizm twórczy nauczyciela, a wreszcie jego fachowe przygotowanie, rozwiążą w szczegółach to wszystko, co tu szkicowo ujęto. JAN KORCZ.

ORGANIZOWANIE LEKCYJ ARYTMETYKI W KLASACH ŁĄCZONYCH V, VI i VII

Rozpatrując lekcje arytmetyki w klasach łączonych pod kątem organizacji pracy cichej i głośnej, należy rozróżnić trzy zasadnicze typy:
I. trzy klasy pracują „głośno", a następnie „cicho";
II. dwie klasy pracują „głośno", a trzecia „cicho" i odwrotnie;
III. kolejno każda klasa ma lekcję „głośną", a potem „cichą".

Pierwszy rodzaj lekcyj nadaje się do specjalnych tematów. Z samej konstrukcji wynika, że treść pracy musi mieć wspólne tło dla wszystkich klas. Na lekcji głośnej klasy omawiają całość zagadnienia, dzielą pracę pomiędzy poszczególne klasy, a często nawet pomiędzy grupy, na które zostały podzielone klasy. Grupy, względnie klasy opracowują otrzymane przydziały „cicho", aby potem na lekcji głośnej uzgodnić wyniki otrzymane z wynikami innej grupy — klasy. Jako przykład takiej lekcji, przytoczę opracowanie kwestji „Pożyczki Narodowej", jako tematu aktualnego i wziętego bezpośrednio z życia.

Dzieci zainteresowane „Pożyczką Narodową", przynoszą do szkoły artykuły, wycięte z gazet, traktujące o subskrypcji „Pożyczki Narodowej".

Na lekcji arytmetyki omawiają dzieci zasadnicze sprawy, a więc: co znaczy „6% Pożyczka Narodowa"?, co oznacza obligacja? subskrypcja — subskrybować? Po omówieniu, każda z klas czyta z wycinków dane liczbowe i zastanawia się, co chciałaby się dowiedzieć na podstawie informacyj w gazecie? Najpierw wypowiada się klasa VII, potem VI, wreszcie V, wszystkie jednak klasy mogą zabierać głos w doborze tematów dla innej klasy. Tak np. klasa VII chce obliczyć na podstawie informacyj w dzienniku z dnia 3.X.33 r. o podziale subskrybcyj „Pożyczki Narodowej" według województw, jaki procent poszczególne województwa subskrybowały na „Pożyczkę Narodową" w stosunku do ogólnej zebranej sumy (270 miljonów), a następnie na podstawie obliczenia procentowego graficznie przedstawić, które z województw dało najwięcej? Klasa VI obliczy jaką sumę złożyła nasza szkoła na „Pożyczkę Narodową", ile zakupiono za tę sumę obligacyj? Następnie obliczy, jaką wartość będą miały obligacje 50 zł. — 100 zł. — 500 zł. — 1000 zł. po upływie roku, oraz jaką wartość będą miały obligacje naszej szkoły? Klasa V obliczy, które z województw było najbardziej ofiarne? Biorąc pod uwagę sumę, złożoną na „Pożyczkę Narodową" i ilość ludności w danem województwie, obliczą ile wypada przeciętnie na każdego obywatela, i podobnie jak klasa VII, sporządzą wykres, który mówiłby wyraźnie o ofiarności największej i najmniejszej poszczególnych województw. Na lekcji następnej znowu głośnej podzielą się klasy otrzymanemi wiadomościami. W czasie lekcji cichej nauczyciel pomaga dzieciom słabszym, przechodząc od klasy do klasy. Uczniowie zdolniejsi dopomagają też słabszym, dobrze jest, gdy dzieci mniej zdolne, siedzą ze zdolnemi.

Lekcja taka, jak przytoczyłam, powinna zająć najmniej dwie godziny lekcyjne. Przytoczę jeszcze lekcję podobną ze względów organizacyjnych, różną jednak o tyle, że w niej wszystkie klasy pracują dla jednego celu różnemi drogami, względnie współpracując — uzupełniają się. Dzień 31 października jest święcony jako „dzień oszczędności". Wszystkie klasy w tym dniu, albo na drugi

dzień omawiają ogólnie: poco taki dzień jest ustanowiony? Zastanowią się, jakie znaczenie ma oszczędność dla jednostki, otoczenia, Państwa?

Po omówieniu wyżej wymienionych problemów, stawiam dzieciom zagadnienie: „Która klasa — V, VI czy VII — najwięcej ma oszczędności? (książeczki P.K.O. i K.K.O.) i z której klasy najwięcej dzieci może za oszczędności wyjechać choćby do najbliższej miejscowości, godnej zwiedzenia?“.

Kl. V biorąc pod uwagę oszczędności ucznia „X“..., „Y“... na podstawie książeczek P.K.O. albo K.K.O. zastanowi się, czy on może wyjechać na jakąkolwiek wycieczkę.

Przy rozpatrywaniu, czy dany uczeń może wyjechać, muszą dzieci podać w przybliżeniu koszta podróży, utrzymania i t. d. Klasa V dla szybszego wykonania pracy podzieli się na trzy grupy: I będzie rozpatrywała oszczędności klasy VII; II kl. — VI; III kl. — V. Klasa VI w tym czasie obliczy o ile wzrosną oszczędności każdego ucznia po upływie roku (procent P.K.O. i K.K.O.). Podobnie jak kl. V podzieli się i klasa VI na trzy grupy, z tych samych względów.

Klasa VII przedstawi graficznie, która klasa zaoszczędziła najwięcej. Wykres wykona klasa VII na podstawie obliczonego procentu. Procent obliczy, biorąc pod uwagę ogólną sumę oszczędności wszystkich klas i oszczędności poszczególnych klas.

Na lekcji następnej kl. V, VI i VII porównają swoje wyniki. Przeglądając pracę klasy V-ej zastanawiają się dzieci, czy faktycznie uczeń „X“ za swoje oszczędności może odbyć przewidzianą wycieczknę? Klasa VI doliczy do oszczędności ucznia „X“ obliczony procent. W domu wszystkie trzy klasy przedstawią graficznie, z której klasy najwięcej dzieci może wyjechać na wycieczkę.

II.

Często się zdarza, że nie wszystkie klasy mają wspólny temat, a tylko dwie, np.: kl. V i kl. VI albo kl. VI i VII. Jak wyglądają takie lekcje? Oto przykład: klasa VII, w związku z nauką o Polsce współczesnej oblicza procent wyprodukowania węgla, soli i t. p. Obliczenia te należy traktować jako powtórzenie i ugruntowanie wiadomości z ubiegłego roku. W tym samym czasie kl. VI powinna się zapoznać ze sposobem obliczania stopy procentowej. Kl. VI otrzymuje polecenie: obliczyć procent spóźnień w poszczególnych klasach, na podstawie dziennika. Ponieważ klasy są różne ilościowo, a zatem trudno ustalić, w której dzieci najczęściej sie spóźniają — ustalić to można tylko na podstawie procentów. Kl. VI nie umie obliczyć — jak to się oblicza procent?

Kl. VII wypowiada się na ten temat. Kl. VI przysłuchuje się i prosi o lepsze naświetlenie, gdyby to, które udziela kl. VII było niewystarczające. Następnie uczeń z kl. VI, który dobrze zrozumiał, jeszcze raz tłumaczy, jak można obliczyć procent, mając podaną sumę ogólną i odsetki.

Kl. VII po omówieniu zabiera się do wykonania swojej pracy, a kl. VI do swojej. Kl. VII nad sposobem obliczania stopy procentowej zatrzymuje się krótko (jedną — dwie lekcje), kl. VI dłużej. Z chwilą, gdy kl. VI i kl. VII już mogą pracować cicho, wtedy nauczyciel może zająć się kl. V, która na lekcji cichej przygotowała materjał do opracowania głośnego.
Podobnie mogą omawiać jedno zagadnienie kl. V i VI np.: kl. V zapoznaje się z jakiemś działaniem ułamkowem, a kl. VI rozpatruje je jako powtórzenie. Razem wnioskują, jak można wykonać „to działanie", kl. VI uzasadnia dlaczego tak się wykonuje, a następnie obie klasy pracują samodzielnie cicho.
Trzeba dodać, że rozpatrywanie działania nie może być oderwane, powinno wypłynąć z jakiegoś omawianego zagadnienia. Zagadnienie to omawiać mogła sama kl. V na poprzednich lekcjach, do rozwiązania jednak jego, muszą uczniowie wiedzieć np.: jak się mnoży ułamek przez całość, a jeszcze tego się nie uczyły.
Właśnie wtedy przychodzi z pomocą kl. VI. Zdolniejsze dzieci tłumaczą, a „słabsze" uzupełniają swoje braki. Następnie każda z klas zabiera się do własnej pracy.

III.

O lekcjach, w których kolejno każda klasa ma lekcję głośną, a potem cichą, nie będę mówiła, gdyż są to lekcje najczęściej spotykane w szkołach niżej zorganizowanych, a zatem dobrze wszystkim znane.
Każdy typ lekcji wyżej wymieniony ma swoją wartość. W pracy wszystkie trzy winny zająć równorzędne stanowisko, Ważną jest rzeczą, aby nauczyciel w przygotowaniu zwrócił uwagę na pracę cichą dzieci; musi ona być dostępna dla dzieci, zrozumiała, ilościowo wystarczająca, a jednak niezałatwa, bo mogłaby się stać nudną.

KRYSTYNA BIELECKA

SPRAWOZDANIA

NA MARGINESIE POLEMIKI O „SERCE" AMICISA

W różnych czasopismach włoskich, poświęconych sprawie wychowania, jak „I diritti della Scuola", „La coltura popolare" etc., odbija się żywem echem gorąca dyskusja na temat „Serca" Amicisa. Jedni dowodzą, że książka ta całkowicie się już przeżyła, że młodzież dzisiejsza czytać jej nie chce, że książka jest sentymentalna, nudna i może być z powodzeniem zaliczona do dzieł o historycznem jedynie znaczeniu. Inni, uważają „Serce" za jedną z najlepszych książek dla młodzieży i twierdzą, że pomimo wad, jakie dziś w niej widzimy, pomimo przestarzałego — po dziesięciu latach — jej tonu, posiada po dziś dzień nieśmiertelne wartości wychowawcze. Sam zresztą fakt dyskusji dowodzi, że książka nie nadaje się jeszcze do lamusa, potrafi bowiem, jak się okazuje, wzbudzić ożywioną polemikę. Niemałym też dowodem jej poczytności jest tysiączne siedemsetne dziewietnaste wydanie oryginału i wiele wydań w przekładach. I jakkolwiek „Serce" nie jest wytworem ideologji

Włoch faszystowskich, młodociany Balilla[1]) może według opinji obrońców tej książki śmiało odczuć pobratymstwo z „Małym Lombardczykiem na wedecie", z „Małym doboszem sardyńskim" lub z „Małym pisarzem florenckim". Co więcej, mimo że powstała ona tyle lat temu, nie jest bynajmniej książka ta całkowicie nieaktualna. Łatwo wychowawcom wszystkich krajów, a włoskim w szczególności, skoro rzecz dzieje się na ich terenie, urzeczywistnić zasadę odgrywającą obecnie tak ważną rolę w programach szkolnych, zasadę bezpośredniego kontaktu z dniem dzisiejszym. Amicis bowiem odczuł i odnalazł właściwą drogę do duszy dziecięcej i potrafił poruszyć w niej struny uczuć rodzinnych, solidarności ludzkiej, odwagi bohaterstwa i poszanowania ludzi, stojących niżej w hierarchji społecznej.
I jeszcze jedno — poziom artystyczny książki. Możemy mieć jaknajlepsze pojęcie o poziomie artystycznym wydawnictw współczesnych, niemniej musimy przyznać, że wśród nich „Serce" zajęłoby i dziś jeszcze bardzo poczesne miejsce. „Niechże się pojawi" — czytamy w „La Coltura popolare" (Rok 1933, zeszyt 2) książka, która tak roznamiętni młodzież dzisiejszą, jak „Serce" roznamiętniało trzy pokolenia; niechże jej powie to wszystko, co jej powiedział Amicis, oraz to, czego on, syn swego wieku, nie wiedział i nie przeczuwał. Niechże Włochy faszystowskie wydadzą książkę, przewyższającą „Serce", a nie będącą jego zaprzeczeniem.
Jak widzimy, dyskusja toczy się poza jakiemikolwiek zagadnieniami politycznemi. To nie Włochy faszystowskie przeciwstawiają się socjaliście Amicisowi, to tylko dalszy ciąg długiego i dziś może tylko ostrzejszego, niż dawniej, sporu, którego pierwszym wyrazem była „Głowa" Mantegazzy, napisana zaraz po ukazaniu się „Serca" w odpowiedzi Amicisowi. Moglibyśmy to nazwać sporem między „realizmem i idealizmem", używając w braku lepszych terminów właśnie wprowadzonych przez anonimowego autora artykułu na ten właśnie temat („Realismo e idealismo", „LaColtura popolare", R. 1933, zeszyt 3). Serce, czy głowę, uczucie, czy umysł kształcić należy w młodem pokoleniu? Jakże często dylemat ten staje przed wychowawcą. Jakże często słyszy się, zwłaszcza z ust rodziców, wyraźne rozróżnianie skłonności dziecka, ujawniających się w „nastawieniu praktycznem", lub też w „idealizmie, pozbawionym poczucia rzeczywistości". Już w samych tych określeniach, które dzisiaj są w codziennem prawie użyciu i przez wszystkich bezmała są podobnie wyrażane, zawiera się ocena wartości tych dyspozycyj dziecka. Nierzadko przecież ojciec syna energicznego, wyraźnie wypowiadającego swą wolę, skłonnego raczej do myśli o sobie, niż o innych, wymagającego wiele od życia i bliźnich, jawnie lub w głębokości serca jest z niego dumny, a conajmniej zadowolony, bo wie, że chłopiec da sobie radę w życiu i budzić będzie posłuch. Jeżeli natomiast dzieciak jest z natury spokojny, nieco nieśmiały, ustępliwy, skłonny do marzycielstwa, martwią się o niego, jako o stworzenie słabe, zgóry skazane na przegraną w życiu, na rolę i dolę zwyciężonego. Zdarza się nawet, że o samolubie, niezdolnym do przejmowania się cudzemi sprawami, mówią: „Szczęśliwy, mniej będzie w życiu cierpiał!": o altruiście zaś, gotowym do poświęceń, łatwo się wzruszającym, słyszy się: „Biedne dziecko! Jakże się w życiu nacierpi!". Jednem słowem, praktyczny realizm uważany bywa za błogosławieństwo dla tego, czyim jest udziałem, natomiast bezinteresowność — za zapowiedź szeregu niepowodzeń życiowych.

W życiu samego dziecka często stosunkowo bywają chwile, kiedy staje jakby u rozstajnych dróg i nie wie, czy ma wybrać drogę praktyczną i rolę — jak mówią górale — grabiącego do siebie, czy też wolno mu zapatrzeć się w gwiazdy i nieco bujać po błękitach, a niechaj inni walczą o dobra życia codziennego. Zdarza się też, jeśli chodzi o ustosunkowanie się dziecka do otoczenia, że pierwszym jej odruchem byłaby serdeczna życzliwość, dobroć, bodaj nawet tkliwość cofa się jednak i zaskorupia w sobie z obawy szyderstwa, bo nie chce być uważane za mazgaja.
Co ma wtedy uczynić wychowawca, który widzi te wahania dziecka, który obowiązany jest w tych trudnych chwilach przyjść mu z mądrą i życzliwą

[1]) Członek najmłodszej chłopięcej organizacji faszystowskiej.

radą; czułą opieką i pomocą. Czy ma go nauczyć kierowania się w życiu jedynie zimnym rozumem — głową — czy ma również wskazać... serce? Odpowiedź na to pytanie jest tak prosta, że mogłaby się wydawać zwykłym komunałem, na którego uzasadnienie szkoda byłoby czasu. I głowa i serca. Rzeczą wychowawcy jest wprowadzenie umiaru i równowagi na te wahania i wątpliwości ducha. Wychowawca winien tak postępować, aby dziecko widziało świat takim, jakim jest w istocie i aby umiało być czynnym jego członkiem, ale z drugiej strony, żeby nie uważało ideału za niedoścignione senne marzenie, oderwanie od rzeczywistości, lecz za cel, do którego winna się ona zbliżać.

Dzisiaj jednak te proste wskazania są, jeżeli nie podawane w wątpliwość, to przynajmniej tak stosowane, że zatracają dawne swoje tradycyjne znaczenie. Techniczne i ekonomiczne nastawienie życia współczesnego jest jednym z niewątpliwych powodów tej ciasnej utylitarności, jaka coraz głębiej przenika ideały wychowawcze. Czynniki moralne, to wszystko, co jest oparte na uczuciu, dobroć, współczucie, życzliwość dla ludzi, poczucie ogólnoludzkiej solidarności staje się czemś, zasługującem na drwiny lub conajwyżej na pogardliwe wzruszenie ramion. Nawet uczucie patrjotyzmu coraz częściej zaczyna się opierać na nienawiści do innych, nie na miłości do swoich. Hitleryzm — ten jaskrawy dowód obłędu wielkiego narodu — jest tu zastraszającym dla wszystkich narodów cywilizowanych przykładem.

Dlaczego od pierwszych lat umysłowego życia dziecka ma być wpajana niechęć do innych narodów? Mają tego jakoby wymagać warunki chwili, każdy musi być przygotowany do obrony. Czyż naprawdę mały obywatel, wychowywany w gorącem umiłowaniu kraju ojczystego, w kulcie dla wszelkiego typu bohaterstwa, rozwinięty normalnie tak pod względem umysłowym, jak i fizycznym, nie stanie zawsze i w każdej chwili w obronie swej ziemi rodzinnej, gdy tego zajdzie potrzeba? Niema co do tego wątpliwości, każdy to ma we krwi. Jest to potrzeba nietylko rozumu i serca ale bodaj i instynktu. Czyż więc wobec tego nie zmieściłaby się w programach wychowawczych narodów obok haseł miłości do kraju, dla którego wszystko należy poświęcić, idea braterstwa, chęć zrozumienia innych i porozumienia się z nimi? Czy nie byłoby rzeczą wskazaną większe uwydatnienie tej idei na gruncie szkoły? Czy nie jest wskazane szerzenie tych haseł w podręcznikach szkolnych? Czy zamiast obrazów walk, a zawsze — podkreślamy to z naciskiem — obok budzenia jaknajgłębszego patrjotyzmu, nie należałoby stawiać dzieciom przed oczy jasnych obrazów harmonijnego współżycia, tolerancji i wzajemnej pomocy? Może jednak gdyby myśli te wpajano dziecku w sposób jaknajbardziej naturalny, prosty, jako rzecz samą przez się zrozumiałą, wyrastałby obywatel o duszy pełniejszej, bogatszej, niezacietrzewionej sobkostwem, świadomy wartości własnej, czy też narodu swego, ale też i wartości innych. Możeby się wtedy ziściła owa wzruszająca modlitwa wygłoszona przez jednego z celebrujących kanoników na nabożeństwie żałobnem za Lorda Greya: „Boże, Ojcze nasz, daj narodom świata nową duszę braterstwa... spraw, aby każdy lud mógł do wspólnego skarbca wnieść udział własnej doskonałości, bez strachu i bez żądzy panowania nad innymi... Amen". HELENA GROTOWSKA

O MATERJAŁ POMOCNICZY DO PRACY W KLASACH ŁĄCZONYCH.

Im niższy stopień organizacyjny szkoły, tem przemyślniejszą organizacją nauki musi się wyrównywać straty, jakie wynikają z łączenia oddziałów i tem wyższy stopień twórczości posiadać musi praca wychowawcza nauczyciela. Gdy mowa o twórczości nauczyciela, nie znaczy to, że ma on dążyć do jakiejś swoistej samorodności, do stuprocentowej oryginalności w swych zabiegach dydaktycznych.

Wszelka bowiem twórczość samorodna jest zjawiskiem niezwykle rzadkiem. Oryginalność zaś twórczości polega na indywidualnej formie przyswajania cudzych osiągnięć, — na znalezieniu własnej formy ustosunkowania się do wzorów obcych. W tem znaczeniu, twórcza praca nauczyciela wymaga, między innemi, znajomości dobrych wzorów, skutecznych sposobów, przemyślanych koncepcyj, wartościowych przykładów i t. p.[1]).

Spełnienie powyższych postulatów w szkole o klasach łączonych natrafiało doniedawna na poważne przeszkody, gdyż od kilkunastu lat uwaga władz szkolnych i organizacyj nauczycielskich skupiona była niemal wyłącznie na szkole najwyżej zorganizowanej. Ogłoszenie nowej ustawy ustrojowej i jej wykonanie daje już gwarancję, o ile to można zgóry przewidzieć, że pozostająca dotychczas w cieniu szkoła „niższa" stanie się przedmiotem głębszego zainteresowania wszystkich czynników oświatowych, co w konsekwencji pociągnie za sobą szereg udoskonaleń organizacyjnych, programowych, dydaktycznych, wreszcie — i tu jest rzecz bodaj najważniejsza — personalnych. Do niewątpliwie dodatnich zmian w tym kierunku należy także zaliczyć wydawanie miesięcznika „Praca w klasach łączonych", będącego jakby uzupełnieniem „Pracy Szkolnej".

Aczkolwiek zagadnienie organizacji pracy w klasach łączonych zyskało z tą chwilą swój własny punkt oparcia, tem niemniej należy wykorzystać pokaźny dorobek w postaci rzeczowych artykułów w wydawnictwach Związkowych z lat ubiegłych. Do takich należą przedewszystkiem „Praca Szkolna" i „Kalendarz Nauczycielski". Narazie omówimy rocznik 1928, zawierający 6 cennych przyczynków pomocniczych do pracy w klasach łączonych. Wartość praktyczna artykułów tembardziej wzrasta, gdyż są to prace nagrodzone lub wyróżnione na specjalnym konkursie „Pracy Szkolnej"[2]).

Dla orjentacji ogólnej czytelnika zestawiamy je poniżej:

1.	**H. Gnoińska.**	Rocznik II — III. Przedmiot nauczania: język polski. Temat: czytanka „Chrobotek".
2.	**A. Litwin.**	Rocznik I — II. Przedmiot nauczania: arytmetyka. Temat: mnożenie liczby 2 w zakresie drugiej dziesiątki—układanie tabliczki mnożenia w I-ej ćwiartce.
3.	**S. Tarczyński.**	Rocznik II — III. Przedmiot nauczania: przyroda. Temat: praca samodzielna według przydziału tygodniowego — pogadanka o żelazie.
4.	**S. Stańczyk.**	Rocznik III — IV. Przedmiot nauczania: przyroda — j. polski. Temat: dżdżownica — opowiadanie p. t. „Przeszło 1000 lat temu".
5.	**M. Januszowa.**	Rocznik VI — VII. Przedmiot nauczania: goegrafja. Temat: Austrja — znaczenie granic Polski. Rocznik V—VI—VII. Przedmiot nauczania: polski — rysunki. Temat: czytanie, pisanie, ćwiczenia gramatyczne, wyrażanie kompozycyj zdobniczych.
6.	**C. Mikołajczakowa.**	Rocznik I — II. Przedmiot nauczania: arytmetyka. Temat: dopełnianie do 10 — mnożenie II-ej ćwiartki tabliczki mnożenia.

---

[1]) Zagadnienie to omawia szerzej B. Kubski w pracy p. t. „Twórczość nauczyciela, a nowe programy". Str. 9 — 12. Warszawa 1933.

[2]) Roczniki „Pracy Szkolnej" można zamawiać w Administracji Czasopism Z. N. P. (Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35). Cena bez oprawy zł. 8, w oprawie zł. 10. Dla członków Z. N. P. zł. 4 (bez oprawy), zł. 8 (w oprawie).

Ad 1.
W przyczynku tym autorka podaje charakterystyczny przykład lekcji, zmierzającej nie tyle do opanowania przez dzieci pewnych treści materjalnych, ile raczej — do umiejętnego wyzyskania momentów wychowawczych danego tematu (współdziałanie klas, właściwe zachowanie się w pracy zbiorowej, zdrowy krytycyzm oraz sąd o pracy innych i t. p.).
Punktem wyjścia w obu oddziałach (rocznikach) jest ta sama czytanka. Konstrukcja wszakże poszczególnych momentów lekcji tak pomyślana, że ujęcie całości pracy starszych dzieci jest daleko trudniejsze a różnice poziomów obu roczników są w ten sposób wyraźnie podkreślone. Przebieg pracy w poszczególnych oddziałach przedstawia się następująco:

W oddziale II-im:

a) słuchają czytania;
b) dają tytuły obmyślanym obrazkom;
c) dyktują dzieciom III-go oddz.;
d) odczytują z tablicy plan;
e) przepisują plan do zeszytów;
f) rysują obrazki;
g) opowiadają o obrazkach;

W oddziale III-im:

a) czytają głośno;
b) zapisują wybrane tytuły;
c) przepisują do zeszytów plan;
d) wyszukują w czytance właściwe ustępy;
e) czytają wedle punktów planu;
f) opowiadają jaknajkrócej lub jaknajdłużej;
g) przepisują obmyślane krócej plany.

Ad 2.
Lekcja druga, odznaczona pierwszą nagrodą na konkursie „Pracy Szkolnej" zasługuje na szczególną uwagę ogółu nauczycielstwa, pracującego w szkołach niższych stopni organizacyjnych. Praca zawiera obok ogólnego planu lekcji i przebiegu wykonania, szereg pierwszorzędnych argumentów teoretycznych, odnoszących się do momentów konstrukcyjnych lekcji, jak: wybór tematu, krytyczna ocena wszelkich możliwych kombinacyj łączenia oddziałów i przedmiotów, wreszcie uzasadnienie podziału jednostek lekcyjnych na zajęcia ciche i głośne.
Ad 3.
Również na specjalną zasługuje uwagę praca p. Tarczyńskiego. Organizacja pracy i zajęć cichych, przedstawiona przez autora wykazuje bliskie pokrewieństwo z „planem daltońskim" i „samouczeniem się pod kierunkiem nauczyciela". Zajęcia ciche dla roczników II-go, III-go i IV-go przydziela się tu raz w tygodniu, na cały tydzień, ze wszystkich przedmiotów w formie całości celowej i świadomie ujmowanej przez dzieci. System pracy dydaktycznej opiera autor na zasadach samodziałania, samokontroli i pomocy zbiorowej (instynkt gromadzki), z równoczesnem uwzględnieniem indywidualizacji nauki. Opisany w artykule tok jednej lekcji w klasach łączonych jest właśnie konkretnym przykładem stosowanego systemu.
Ad 4.
Po krótkiem uzasadnieniu połączenia przedmiotów i podziału zajęć na prace ciche i głośne, autor kreśli przebieg lekcji w formie protokółu sprawozdawczego na podstawie następującego planu:

Oddział III.

a) Rozmówka o pracy rolnika.
b) Obserwacja ciała dżdżownicy.
c) Sformułowanie wniosków o życiu robaka.
d) Rysunek jako zebranie wiadomości.

Oddział IV.

a) Oglądanie obrazu p. t. „Wróżenie z włóczni".
b) Ciche czytanie opowiadania.
c) Opis użytego obrazka, jako ćwiczenie językowe piśmienne.

Ad 5.
Przyczynek składa się z 2 części. W części pierwszej mamy przykład lekcji, obrazującej, jak w najgorszych nawet warunkach (zapadła prowincja, dwa roczniki o 56 dzieci liczących, brak atlasów, podręczników i t. p. pomocy naukowych) można zrealizować z dobrym wynikiem w czasie 50 min. względnie

trudne tematy, jak: położenie geograficzne i ukształtowanie wybrzeży Australji (rocznik VI), oraz granice Polski i ich znaczenie geograficzne, strategiczne, handlowe (rocznik VII). W toku lekcji znajdują przytem zastosowanie zeszyty notatkowe, rysunkowe tudzież mapki konturowe.

W części drugiej znajdujemy projekt i przebieg lekcji z diennym planem dydaktycznym:

1. Pogadanka o kwiatach jesiennych (rocznik V — VI — VII) — 10 minut.
2. Rysowanie projektu na makatkę o motywach jesiennych (rocznik VI — VII) i ćwiczenia gramatyczne o przydawce (rocznik V) — razem 40 minut.
3. Rysowanie projektu ozdobnego na teczkę (rocznik V) — 40 minut.
4. a) Czytanie opowiadania i notowanie dyspozycyj (zajęcie ciche rocznika VI) — 20 minut; b) życie i twórczość Kochanowskiego (zajęcie głośne rocznika VII) — 20 minut.
5. a) O pracy dla bliźnich (według czytanego ustępu zajęcie głośne rocznika IV) — 20 minut; b) myśli zawarte w wierszu „Czego chcesz od nas Panie" (zajęcie ciche rocznika VII) — 20 minut.
6. Przeglądanie prac (rocznik V — VI —VII) — 10 minut.

Ad 6.

Autorka na konkretnym przykładzie wykazuje, jak można układać materjał nauczania, aby wyzyskać w zupełności pozytywne walory pracy w oddziałach połączonych. W projekcie podanym omówiono temat, cel, pomoce, plan i przebieg lekcji. Załączone przytem uwagi stanowią ciekawe uzupełnienie wszechstronnie obmyślanej jednostki metodycznej.

*

Zachęcając nauczycielstwo do przestudjowania omówionych wzorów, pragnę w zakończeniu jeszcze raz zwrócić uwagę na stosunek, jaki zachodzi pomiędzy pracą twórczą a naśladownictwem. Wyrazić to możemy słowami pewnego socjologa: „twórczość i naśladownictwo są to dwie nogi ludzkości, kroczącej po drodze postępu"[1]). Nauczyciel zaś zawsze musi być postępowym. Obie nogi są dla niego jednakowo ważne.

K. GREB.

---

[1]) Dr. W. Spasowski — Wyzwolenie człowieka — Warszawa 1933. Str. 516.

REDAKTOR: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI.

KOMITET REDAKCYJNY:

TEODORA DOŁBNIAKÓWNA, MARJA EGIERSDORFF, BENEDYKT KUBSKI, ALEKSANDER LITWIN, TEOBALD MÜLLER.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO „B L U S Z C Z“, WARSZAWA, SOLEC 87.